

*Prado, Sabina; Gómez, Sandra*

## Geografía(s) escolares: Potencias y disidencias en el uso de otros lenguajes geográficos

---

**XXI Jornadas de Geografía de la UNLP**

*9 al 11 de octubre de 2019*

*Prado, S.; Gómez, S. (2019). Geografía(s) escolares: Potencias y disidencias en el uso de otros lenguajes geográficos. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP, 9 al 11 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública. EN: [Actas]. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13628/ev.13628.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13628/ev.13628.pdf)*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## GEOGRAFÍA(S) ESCOLARES. POTENCIAS Y DISIDENCIAS EN EL USO DE OTROS LENGUAJES GEOGRÁFICOS

Sabina Prado  
CIG-IGEHCS-FCH-UNCPBA  
[sprado@fch.unicen.edu.ar](mailto:sprado@fch.unicen.edu.ar)

Sandra Gómez  
CIG-IGEHCS-FCH-UNCPBA  
[sgomez@fch.unicen.edu.ar](mailto:sgomez@fch.unicen.edu.ar)

### RESUMEN

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la BECA EVC otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) vigente hasta mayo de 2019, y de la Red Internacional Imagens, Geografías e Educação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP- Brasil).

Teniendo como objetivo indagar/recuperar la utilización de otros lenguajes y formas de expresión espacial desde las miradas de los y las estudiantes de Educación Secundaria en la producción del conocimiento geográfico.

Partimos de la Geografía post humanista que aborda las subculturas juveniles y urbanas como formas de resistencia a las ideologías dominantes de la geografía escolar contemporánea. La estrategia metodológica llevada a cabo consistió en desarrollar encuentros con estudiantes en las clases de Geografía, donde el diálogo fue mediado por la producción/creación/imaginación de diseños, haciendo referencia a las formas de *habitar* la ciudad. Con el material producido se determinaron diferentes criterios que articulan series creadas por el grupo, lo que permitió la puesta en marcha del sujeto/objeto de investigación. Algunas primeras consideraciones que salen del desarrollo del trabajo dan cuenta de la posibilidad de incluir otros lenguajes en la producción del conocimiento geográfico escolar, donde el sujeto/estudiante/actor revela los sentidos/significados de pensar la realidad. Una mirada alternativa- no excluyente-, disidente y menor a las geografías hegemónicas.

### PALABRAS CLAVE

DISEÑOS ESPACIALES- GEOGRAFÍA ESCOLAR- EMOCIÓN/SENTIDOS

### 1. INTRODUCCIÓN

*“¿Acaso nuestra dificultad para orientarnos no proviene de que una sola imagen es capaz, precisamente, de reunir todo eso y que deba ser entendida a veces como documento y otras tantas como un objeto onírico, como obra, y objeto de tránsito, monumento, y objeto de montaje, como un no saber y objeto científico?”*

*Didi-Huberman, George (2012:11)*

El ser humano crea su geografía a través de relaciones, nuestros pensamientos y acciones van construyendo y dando forma al espacio que habitamos, pero también estos espacios y lugares que construimos colectiva y socialmente, en los cuales vivimos, moldean a su vez nuestras acciones y pensamientos. Comprender el mundo al cual pertenecemos es buscar diferencias y explicaciones geográficas sobre las maneras de relacionarnos con el espacio. La geografía posee potencias para descubrir el mundo y la vida, potencias para ampliar y abrirse a otros lenguajes y territorios que operan sobre las formas de decir del mundo. Cada sociedad, en determinado momento de la historia, tiene un particular modo de ver el espacio y su materialidad, el cual es culturalmente construido. Esta presentación pone el lenguaje visual como objeto de análisis y discusión para explorar que saberes e interrogantes discursivos que conforman el imaginario y las representaciones del lugar a partir del registro visual realizado por estudiantes de educación secundaria. Dicha presentación se centra en las posibles conexiones entre un discurso visual escolar, los registros visuales realizados por los estudiantes y las emociones y sensaciones producto de los trazos de cultura y pensamiento espacial existente en el momento de producción de diseños/imágenes.

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la BECA EVC otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) vigente hasta mayo de 2019, y de la Red Internacional Imagens, Geografias e Educação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP- Brasil). Teniendo como objetivo indagar/recuperar la utilización de otros lenguajes y formas de expresión espacial desde las miradas de los/las estudiantes de Educación Secundaria en la producción del conocimiento geográfico.

El trabajo queda organizado a partir de los momentos de creación, reflexión y análisis de los diseños espaciales como experiencia.

## 2. CREACIÓN, IMAGINACIÓN Y EXPERIENCIAS ESPACIALES

Los cambios en los estudios geográficos entre otros aspectos se develan como un giro<sup>1</sup> espacial (Lindón, 2010) donde se comienza a tomar conciencia de la simultaneidad y la compleja relación de la dimensión social, histórica y espacial de nuestras vidas. El ser humano construye, crea su geografía a través de estas relaciones, nuestros pensamientos y acciones van construyendo y dando forma al espacio que nos rodea, pero también estos espacios y lugares que construimos colectiva y

---

1

Para Lindón (2010) la Geografía humana de los últimos tiempos se encuentra inmersa en un conjunto de cambios teóricos, epistemológicos y metodológicos, los cuales han sido denominados como “giros” cultural, humanista y relativista; Los mismos influenciados por las nuevas tendencias de la teoría social como el giro lingüístico, semántica, narrativo o biográfico, pictórico e interpretativo.

socialmente, en los cuales vivimos, moldean a su vez nuestras acciones y pensamientos cotidianos. Vamos a reflexionar sobre la producción de lugares a través del lenguaje de las imágenes, las emociones y sensaciones como experiencia, desde el sentido de “*eso que me pasa*” (Larrosa, J. 2009:14). Es decir pensar de otra manera las formas de aprender por la experiencia del aprender como una posibilidad singular, reflexiva, transformadora, irrepetible, plural y de la diferencia.

*“idea del aprender es una experiencia, y que esa experiencia tiene que ver con el azar. Nunca pensamos y nunca aprendemos, lo que queremos, sino lo que podemos después de que los azares de lo que nos pasa nos asalten. Pero esto, en el fondo, es más que una idea”* (Bárcena, 2012:395).

Dialogar con y entre aquellas imágenes y narrativas que dan cuenta de eso que nos pasa como aprendizaje de cosas que construimos y damos existencia a través de la experiencia vivida en los lugares. . Cada lugar posee múltiples significados y es producto de múltiples lenguajes que no siempre son abordados desde la Geografía escolar, como experiencia subjetiva.

Comprender el mundo al cual pertenecemos es buscar diferencias y explicaciones geográficas sobre las maneras de relacionarnos con el espacio haciendo hincapié en los afectos, emociones y sensaciones como acontecimientos. La Geografía posee potencias (Agambem, 2008) para descubrir el mundo y la vida, potencias para ampliar y abrirse a otros lenguajes y territorios que operan sobre las formas de decir del mundo. Hablamos de la vida y el mundo en el sentido de llevar la Geografía a la vida, como lo expresa Massey en una entrevista brindada “*Hay que traer el espacio a la vida*” (Román y García, 2008:329) y hacer una interpretación del mundo vivido- lugares vividos- como objeto de reflexión en el campo de la enseñanza de la Geografía.

Para abordar las maneras de leer el mundo –“mirar, imaginar, representar y entender” (Hollman, 2010:56)- consideramos que hay cuestiones que representan por un lado, los diferentes lenguajes e imágenes y sus potencialidades y por otro las posibilidades de leer el mundo a partir de grupos y sujetos en sus relaciones con los lugares. Entendemos de esta manera otra forma de poder aproximarnos a la construcción de la realidad espacial o territorial en la Geografía escolar, desde la captura y producción de imágenes del lugar. En este sentido, recuperamos el concepto de espacio, planteado por Massey (2005), quien sostiene que, el espacio es producido y no un soporte material que permanece inmutable al devenir de lo social y de la historia. Son tres los elementos fundamentales que la autora considera en su definición de espacio: en primer lugar, es relacional, es decir, se produce a través de interrelaciones, de la interacción, por lo que no tiene una existencia en sí mismo independiente de lo social; en segundo lugar, al ser construido por medio de interrelaciones, el espacio es la posibilidad de existencia de la multiplicidad, ya que es la esfera en

la que pueden coexistir diferentes trayectorias de manera simultánea; y finalmente, si el espacio es producto de relaciones, estará siempre en construcción, en constante movimiento y cambio.

Pensar el diseño como experiencia de aprendizaje espacial implica:

*“entender el espacio geográfico como una noción experiencial que es inherente a la vivencia de los sujetos, además de reconocer en ella una única esencia material-mental”* (Garrido Pereyra, 2005:138)

y entender en tanto la enseñanza como:

*“eso que me pasa (...) como “una relación con algo que no soy yo (...) es una relación que tiene lugar en mi (...) una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados”* (Larrosa, 2002: 93)

De esta manera podemos apuntar hacia alguna de las posibilidades-potencias de un pensamiento geográfico a partir de la experiencia. La experiencia como acontecimiento de “eso que me pasa” posibilitó el contacto con el núcleo de lo que verdaderamente está vivo, lo que subsiste y lo que me afecta. De acuerdo con Larrosa (2006), interpreto al sujeto de la experiencia como aquél que al estar en el mundo-lugar, algo le pasa, siente un cambio, una transformación cuando un acontecimiento lo afecta. En este sentido si el acontecimiento no le genera o produce ningún cambio, puedo decir que no hay experiencia. Para este autor, la experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él, un cambio experiencial del cual ya no será el mismo; también se revela un cambio de relación del sujeto con otros, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los demás. Puedo decir que la experiencia implicó distintos tipos de experiencias que afectaron al sujeto, como experiencias de lenguaje, experiencias sensibles y emocionales, experiencias cognitivas y relacionales, entre otras.

Explorar las concepciones de lugar presentes en las experiencias vividas es una unidad indivisible entre lo exterior<sup>2</sup> y lo interior del sujeto-estudiante- que llegó a ser significativa porque el sujeto hizo acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de lo que le pasó, de lo que le importó.

Larrosa (2006) lo denomina "principio de exterioridad y es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra experiencia. Ese ex que es el mismo de exterior, de extranjero, de extrañeza, de éxtasis, de exilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar" (p. 89)

El sentido entra por lo tanto como una manera de articular espacio vivido y experiencia como elemento de motivación, de guía de las acciones y claridad en cuanto a eso que me pasa, donde lo múltiple, diverso y contradictorio juega constantemente en la definición y apropiación subjetiva del lugar.

La fuerza de las imágenes ha tenido una notable capacidad de crear imaginarios concernientes a las cuestiones espaciales desde la institucionalización de la Geografía como disciplina escolar hasta nuestros días. Como lo expresa Hollman y Lois (2015) la enorme variedad de hechos y elementos geográficos susceptibles de análisis, y el peso que tradicionalmente han tenido las imágenes en la explicación geográfica, han favorecido a esta disciplina en la participación activa de la re-creación de imágenes e imaginarios geográficos.

Para Seemann (2005) este giro visual se centra en primer lugar en los estudios sobre la percepción y la cognición del medio ambiente, para continuar con un enfoque mayor en los temas de la cognición espacial y de los paisajes y, como preferencia más reciente, el interés por las diferentes representaciones e imágenes que los seres humanos construyen de sus ambientes.

Transitar otras posibilidades de comprender las dinámicas territoriales, para Oliveira (2009) es un *“combate esse que se situa diante de nós como a possibilidade mesma de expandir os pensamentos que já circulam pela geografia maior, lembrando sempre que a menor das ecologias [geografias] não corresponde a uma "boa" forma que se contraporía a uma "má" forma. Antes, ela remete a esta agitação molecular, subsistente na forma sem se adequar a ela, a uma potência de devir, que abala a forma, investindo força sobre a matéria que ela circunscreve. Toma-se a ecologia [geografia] como material de invenção, fazendo-a bifurcar e variar continuamente [...] uma deriva generalizada”* (Oliveira 2009:26).

Cosgrove (1999) define al mapeo [diseños espaciales] como tomar la medida del mundo, de manera que pueda ser comunicado entre personas, lugares y tiempo. Esta medida a la que hace referencia no es solo matemática, sino también espiritual, política o moral. Incluye así lo imaginado, lo contemplado y lo recordado (pág. 2). En este sentido el devenir de la subjetividad en la Geografía da cuenta de una ruptura con la visión cartesiana y euclidiana del espacio. Aparecen así otras formas de representación, distintas a la abstracta, que hacen referencia a la incorporación de la dimensión sensible del espacio. El mundo a través del mapeo puede ser material o inmaterial, real o deseado, total o parcial, experimentado, recordado o proyectado de diversas maneras (op cit. Pag. 2). El mapa [diseño espacial] es *“una manera de visualizar y representar los aspectos*

*espaciales de como las culturas se forman, interactúan y mutan”* (COSGROVE, 2005:8 en Seeman, 2010:115).

Las imágenes editadas producen ciertos escenarios narrativos presentes en los diseños realizados. La experiencia es parte de una forma de vivir, sentir, imaginar y crear espacio. Este, participa en la formación de una educación espacial y también es un producto de la misma. Es así que puedo decir que la producción de imágenes confluye en un juego de miradas que pone en contacto los rasgos culturales y el pensamiento espacial existente, como dice Massey (2008), una imaginación espacial, que no debe ser ignorada en la comprensión del lugar como geografía. Para Queiroz Philo (2010) el proceso de edición se puede entender como una forma de imaginar el espacio como un elemento que crea o refuerza una forma particular de imaginar. Las imágenes indican una educación visual sobre los lugares que contiene los signos de la política espacial.

Las imágenes creadas por los y las estudiantes no buscan reproducir el efecto realidad, solo se pretende reflexionar sobre lo que Larrosa describe como *"la pluralización de la realidad"* (Larrosa, 2010:154) como narrativa escolar que potencia la duda sobre el poder de la representación de la realidad, como única verdad. Estas son otras pluralidades como dice Pellejero:

*“las imágenes (...) ven (y dan a ver) de modos que divergen de nuestros modos de ver (y dar a ver) en el cotidiano, en el saber, en la ciencia, etc. Sustraídas a sus conexiones habituales, en los márgenes o en los intersticios de los diversos regímenes éticos y políticos que intentan instrumentalizar las imágenes en un espectáculo total o totalitario (consensual), las imágenes (...) hacen de su heterogeneidad una potencia crítica. En el fondo, es eso lo mejor que saben hacer: dan a ver, y al mismo tiempo dicen algo sobre lo que significa ver, nos invitan a un aprendizaje en el sentido por los sentidos, a redescubrir la realidad de lo visible y la espontaneidad de la mirada”* (Pellejero, 2014:29).

Encontrar un diálogo entre los diseños y la realidad mediadas por la experiencia de cómo somos afectados, permite aproximarnos a la edición de los lugares. Como expresa Oliveira (2014) nos vemos afectados por diversos tipos de experiencias que tenemos con los lugares y son nuestros conocimientos sobre ese lugar, nuestra memoria sobre este, lo que hace actuemos en él o en relación al lugar. Entonces crear recuerdos que permanecen sería un acto político necesario para mediar, inducir, direccionar nuestras prácticas espaciales. (Traducción propia 2019)



Acercarse a la realidad desde la idea de visualidad cargada de sentidos y atravesada por el lenguaje hace que los significados de las imágenes no pasen desapercibidos. La producción de imágenes-diseños- implica tener presente que los mismos son configurados de forma sistemática como dispositivos de producción y reproducción visual. Por tanto, generar-se un encuentro entre la cultura visual, escolar y disciplinar es promover encuentros para otorgar otras posibilidades y potencias al lenguaje de las imágenes como experiencia.

### 3. LENGUAJES DE LOS DISEÑOS Y SUS GEOGRAFÍAS

*No aprendemos nada con quien nos dice; “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo”, y que en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo.*

Gilles Deleuze

Construir una narrativa escolar de la experiencia, implica entrar en el terreno de las emociones, donde los/las estudiantes dan sentido al lugar a través del lenguaje experiencial espacial para encauzar el actuar, la imaginación, la comprensión y la mirada. Estas vivencias son una abertura a otros pensamientos, afectos, sensaciones y emociones para aceptar, recrear y producir una lectura de mundo-lugar cuyo hilo conductor entre las vivencias y experiencias es el sentido. Se trata de un sentido construido por cada actor escolar a través de sus apropiaciones y prácticas significativas.

Las geografías emocionales tratan de expresar un sentido, que no puede lograrse a través de un lenguaje objetivo. Es decir, poder dar cuenta de un sentido de involucramiento emocional con personas y lugares, en lugar del desapego emocional. Intentar comprender la emoción, en términos de su mediación y articulación socio espacial. La importancia reside en una preocupación común con la espacialidad y la temporalidad de las emociones, con la forma en que se unen alrededor y dentro de ciertos lugares (Bondi et al, 2007:3). Tienen efectos tangibles en nuestro entorno y pueden dar forma a la naturaleza y la experiencia de nuestro ser-en-el-mundo. Las emociones pueden alterar claramente la forma en que el mundo es para nosotros, afectando nuestro sentido del tiempo y del espacio (Davidson; Milligan, 2004: 524).

Parafraseando los primeros momentos de nuestros encuentros con los y las estudiantes encontramos frases evasivas como las siguientes:

- “no me sale dibujar”

- “no sé dibujar”



- “no entiendo: ¿qué tengo que poner?”

- “¿lo puedo escribir y listo?”

- “¿lo tengo que entregar?”

Las mismas nos conducen a percibir cierta incomodidad en dejar de lado el lenguaje prescripto para pasar a crear o generar otros pensamientos posibles que abren al diálogo de lo espacial desde la creatividad y la imaginación. A pesar de las evasivas logramos alcanzar el objetivo que era, en una primera instancia, producir diseños espaciales<sup>3</sup> sobre el lugar que habitan<sup>4</sup>.

Los trazos en papel van configurando formas que se bifurcan en distintos cuadros de pensamiento (Benjamin, W. 2013) de los cuales podemos distinguir a grandes rasgos uno orientado a la representación de la ciudad y otro que se define a partir de las formas de habitar la ciudad. Continuamos entre líneas, lápiz y papel a dialogar entre docentes y estudiantes las multiplicidades y singularidades de habitar el espacio que transitan en el cotidiano.

Los y las estudiantes definen, a través de los diseños creados, cuadros de pensamiento que dan cuenta del tránsito, la memoria, las emociones y pensamientos sobre los lugares. Los cuadros de pensamiento evocan acciones, sentidos y experiencias acerca del habitar urbano desde los y las jóvenes. En esta instancia de trabajo se pasó de la producción individual de diseños espaciales a una instancia grupal de discusión y debate haciendo un ejercicio práctico de mirar (se) en los diseños propios y del otro. A partir del material producido se determinaron diferentes criterios que fueron seleccionados por el grupo, lo que permitió la puesta en marcha del sujeto/objeto de investigación.

Recuperamos algunos pensamientos que hacen posible vislumbrar las potencias de la espacialidad producto de las experiencias cotidianas. La edición de estas imágenes -lugares- se configuran en los sentidos otorgados al lugar. En la *Figura 1* podemos encontrar la síntesis de lo trabajado durante esta etapa, donde se advierte el proceso de selección, análisis y reflexión sobre el diseño de cada estudiante en conjunto.

*Figura 1. Primer cuadro.*

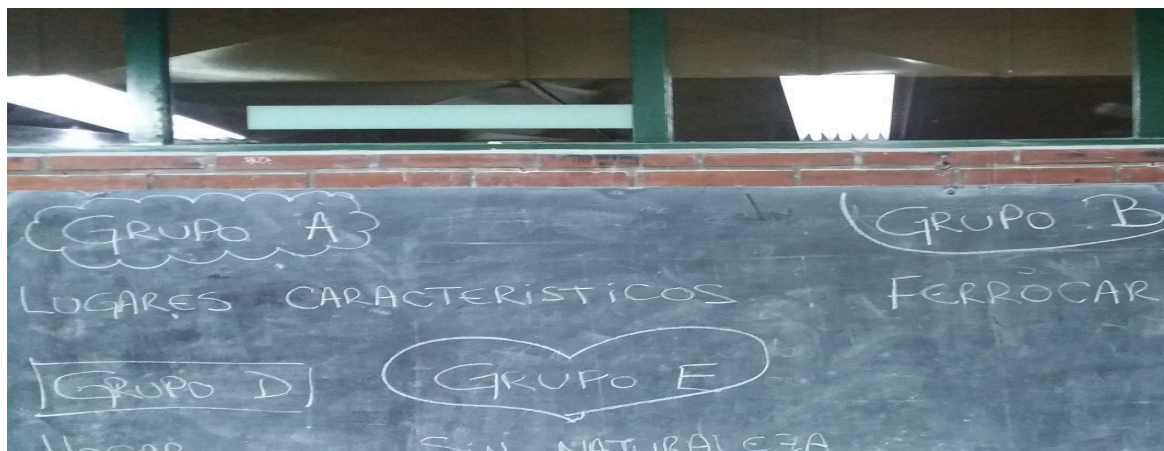
---

3

En relación a los diseños contamos con el antecedente del trabajo presentado durante las Jornadas de Geografía 2018 CIG-FaHCE-UNLP y su posterior publicación.

4

Deleuze, (2009) cuando explica el concepto de habitar, sostiene que el habitar, como espacio y acciones, es lo propio del sujeto.



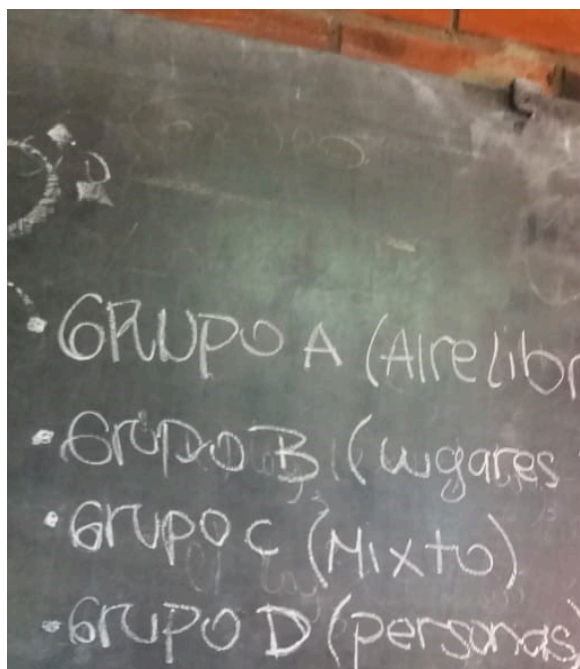
Fuente: Prado(2018) Elaboración propia.

La narrativa visual del primer cuadro nos aproxima a pensar los lugares desde diferentes visualidades que encarnan determinados sentidos que hacen alusión a aquellos espacios que constituyen una totalidad que manifiesta la singularidad de lugares para/con:

- lugares característicos
- ferrocarril
- lugares para interactuar
- hogar
- sin naturaleza

Cada producción visual -objeto de la mirada- permitió aproximar-se a las narrativas visuales de las experiencias espaciales de los/las estudiantes que confluye en modos de mirar singular. Como caminantes aficionados, investigadores del espacio, como flâneur -figura creada por Walter Benjamin- e interpelados por las cosas y el paisaje que fue surgiendo en su camino, los estudiantes re-crearon sus propias geografía(s).. Estas geografías componen una trama visual que definen formas de mirar/habitar. En la *Figura 2* encontramos los cuadros de pensamiento que fueron obtenidos del encuentro con el segundo grupo de estudiantes, perteneciente a la misma institución educativa, pero la segunda división (b).

*Figura 2. Segundo cuadro.*



Fuente: Prado

(2018) Elaboración propia.

En el mismo aparecen apreciaciones similares al anterior, cambiando su denominación, pero constituyen formas semejantes de habitar el lugar. Así surgen algunas selecciones como:

- aire libre
- lugares turísticos
- personas
- mixto
- vista/tipo de visiones

Los y las estudiantes quedaron atónitos y desconcertados. Permanece la intriga frente al acto de crear y recrear su propia geografía en clave pedagógica (diseño, narrativa visual y textual).

#### 4. DEL TRAZO VISUAL AL PENSAMIENTO ESPACIAL

Las tradiciones escolares y de la disciplina han promovido miradas del espacio geográfico que caracterizan a la geografía escolar<sup>5</sup> (Hollman, 2015). En este caso no pretendemos hacer una

---

5

Hollman, (2015) Sostiene que el régimen de visibilidad de la geografía escolar se sostiene en formas de mirar, entre ellas: “el mirar turístico: la geografía como viaje. Las vistas panorámicas, son la clave visual predilecta para promover la apreciación estética del paisaje” (p. 170-171) (...) “el mirar científico: la geografía como ciencia, este modo de mirar se construye en dialogo con otros registros visuales, particularmente con los gráficos estadísticos” (p.176) y “el mirar periodístico: la geografía del presente, que coloca a la fotografía como

categorización de las mismas, pero si una aproximación al sentido de la mirada como narrativa. Las mismas se constituyen en una trama visual que a continuación se detallan:

a) El lugar percibido y vivido como paisaje

La captura panorámica de los diseños ofrece una visión de conjunto del paisaje. Las emociones internas en el plano se relacionan con la inmensidad del paisaje, con la extensión, lo prístino. El paisaje creado pretende mostrar la Geografía tal y como se percibe, la experiencia de percepción como sentido de la vista y acción de mirar (Cosgrove, 2002). El paisaje imaginado y creado es una proyección visual del espacio geográfico, el agrupamiento y disposición de los objetos crea su morfología, mientras que el acto de mirar le da sentido, por tanto es una percepción valorativa de las formas resultantes, es una respuesta a lo que se ve. Para Cosgrove (2002):

*“ (...) si bien buena parte de la visión aprendida es personal, otra gran parte también es social, gobernada por convenciones sobre lo que se debe ver, quién lo debe ver, cuándo y en qué contexto, sobre las asociaciones y significados atribuidos a una escena dada y sobre sus propiedades formales y compositivas ” (p. 69).*

Los signos que se evidencian tienen que ver con el imaginario turístico que recupera imágenes previas como: la piedra Movediza, el Calvario, el Cristo en las Sierras, el Parque Independencia y el Dique del Fuerte.

Hablamos de paisaje espectáculo, este paisaje no se encuentra asociado al sentir del sujeto como “algo que me pasa” como experiencia, como memoria del pasado o emociones y sensaciones (Nogue i Font, 1992).

b) El lugar como experiencia emocional e interacción social

El espacio entendido como un producto de interrelaciones y como posibilidad de co-existencia y de múltiples relaciones implícitas en prácticas materiales interpela la mirada del lugar como imágenes de sentimientos complejos, abiertos y en constante devenir. La existencia de interrelaciones vividas en el lugar cobra sentido en los diseños. Los diseños nos aproximan a la mirada de la espacialidad que plantea Massey, donde el espacio constituye una esfera de múltiples existencias, voces, coexistencias de trayectorias y diferencias que ameritan su reconocimiento.

*“Los grupos de pares se organizan, fundamentalmente, sobre la base de lo común: intereses, inquietudes; formas de ver el mundo, de entenderlo, de moverse en él. Se trata de hallar pares –otros semejantes a nosotros- con quienes compartir lo que se vive como una conquista -tomar las propias decisiones, desenvolverse con autonomía ” (Caffarelli, 2011:s/p).*

Habida cuenta de lo mencionado lo encontramos en las series establecidas como “lugares para interactuar” o “aire libre” que hacen referencia a los espacios de la vida cotidiana que son transitados en grupo, donde se relacionan y se dan las identificaciones y reconocimiento entre grupo de pares. Una plaza para tomar mates, la diagonal del parque donde se hacen las “previas”, el club, la escuela, etc.

Rescatamos además, el marcado interés de los y las estudiantes, por recuperar las múltiples acciones del cotidiano espacial de los “otros” y la discursividad en cuanto a formas más horizontales autónomas

---

un documento que prueba la veracidad de la información en el texto. Con la fotografía no se busca aclarar o explicar un fenómeno, sino presentar un registro de lo real” (p.182) (...) denuncia la pobreza, el hambre, la desigualdad, la guerra, las migraciones forzadas (...) el deterioro de la naturaleza, (...) habilita (...) la toma de posición” (p. 183) de quien produce la foto como de quien la mira.

y de la diferencia. Como así también otras “formas de ver” en clave pedagógica sustentada en una mirada del espacio como proceso en devenir.

## 5. TRAZOS EN DEVENIR

*“Cada uno de nosotros tiene su línea de universo por descubrir,  
pero no se la descubre sino trazándola,  
trazando su trazo rugoso” (Deleuze, G.1983)*

A modo de cierre para esta presentación, considerando el trabajo iniciado como un proceso en devenir aún, entendemos que el registro de los y las estudiantes acerca de su propio ser/estar evidencia ciertas tensiones sobre la multiplicidad presente en el lugar a partir de la mirada. El registro personal de los lugares de identificación o de interacción se acopla a los lugares identificados como turísticos o característicos.

El registro de una geografía escolar continua permeando algunos diseños y se evidencia en la utilización de determinados conceptos para referirse a los espacios urbanos.

La utilización de otro lenguaje genera resistencias, frente a una dinámica pre establecida. Sin embargo consideramos necesario llegar al conflicto, a la incomodidad frente a la actividad, ya que permite expresar ideas, sentidos y emociones desde otro lugar, rescatando la voz de los y las estudiantes a partir de estar siendo mundo y la creación de sus propios diseños.

Se abre la posibilidad a la investigación en una diversidad de temas abordando las subculturas juveniles y urbanas como formas de resistencia a las ideologías dominantes de la geografía escolar contemporánea. Buscando en este sentido las formas de habitar de los estudiantes y la recuperación de otras miradas de la espacialidad urbana. Por tanto, desde una perspectiva teórica posthumanista se recupera otra metodología posible para la enseñanza de la Geografía.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agambem, G (2008) *La potencia del pensamiento*. Editorial anagrama S.A

Barcena, F. (2012) “La muerte de las luciérnagas. Sobre filosofía, educación y presencia en el presente”. En *Bajo palabra. Revista de filosofía. II Época*, Nro 7, pp. 391-407.

Bondi Liz; Davidson Joyce; Smith Mick (2007) *Introduction: Geography's Emotional Turn*. En: Davidson Joyce; Bondi Liz; Smith Mick. **Emotional Geographies**. Inglaterra: Ashgate.

Caffarelli, C (2011) “Los grupos de pares como espacio de construcción de identidad(es) juvenil(es)”. En: *Jóvenes argentinos. Miradas sobre un colectivo social diverso*. Unicen- Divulgación Universitaria. Recuperado de: <https://www.unicen.edu.ar/node/8535>

- Cosgrove, D. (ed)(1999) *Mappings*. Londres: Reaktion Books.
- Cosgrove, D. (2002) Observando la naturaleza el paisaje y el sentido europeo de la vista. Boletín de la *Asociación de Geógrafos Españoles*, N°. 34, pp. 63-89. 63.
- Davidson Joyce; Milligan Christine (2004) *Editorial Embodying Emotion Sensing Space: Introducing emotional geographies*. En: *Social & Cultural Geography*, Vol. 5, No. 4, pág. 523-532.
- Deleuze, G. (2009) *Diferencia y Repetición*. Bs. As: Editorial Amorrortu
- Didi-Huberman, G (2012) *Arde la imagen*. México: Ediciones Ve S.A.
- Garrido Pereyra (2005) “El espacio por aprender el mismo que enseñar. Las urgencias de la educación geográfica”. *Cedes, Campinas*, vol. 25, n. 66, pp. 137-163. (Consultado, Diciembre, 2017). Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Larrosa, J (2002) “Sobre la experiencia”. Universitat de Barcelona. *Aloma*. Disponible en: [http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/\\_la\\_experiencia\\_Larrosa.pdf](http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf)
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna* Nro, 19. pp. 87-112.
- Larrosa, J (2009) “Experiencia y alteridad en educación”. En: LARROSA, J, SKLIAR, C (Ed.)(2009) *Experiencia, alteridad y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J (2010) “Herido de realidad y en busca de realidad: Notas sobre los lenguajes de la experiencia”. En *Investigar la experiencia educativa*. coord.por José Contreras Domingo, Nuria Pérez de Lara Ferré. ISBN 978-84-7112-625-2, págs.87-116
- Massey, D. (2005) La filosofía y la política de la espacialidad. En Arfuch, L. (comp.) *Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (Dir.) (2010) *Los giros de la Geografía Humana. Desafíos y Horizontes*. Barcelona: Anthropos Editorial y México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hollman, V (2010) “Imágenes e imaginarios geográficos del mundo en la geografía escolar en Argentina”. En: *Anales de Geografía*. Vol. 30 núm. 1. pp. 55-78.
- Hollman, V. Lois, C. (2015) *Geo-grafías Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de educación.
- Olveira Jr W.M (2009) Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografías menores. En: *Proposições, Campinas*, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez.
- Olveira Jr W.M (2014) Fotografías, Geografías e Escola. *Revista Leitura: Teoria e Prática* n° 70. ALB. Disponible en: [http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE\\_1364.pdf](http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_1364.pdf)

Pellejero, E. (2014) Ver para creer. El arte de mirar y la filosofía de las imágenes. Revista *Aisthesis* no.56. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812014000200002>.

Queiroz Philo (2010) Espaço fílmico: Território e territorialidades nas imagens de cinema. *Geografia*, vol.35, n.1, pág. 37-50.

Román, P. García, A (2008) Entrevista a Doreen Massey: Hay que traer el espacio a la vida. En: *Signo y Pensamiento* 53 · volumen XXVII · julio - diciembre 2008.

Seemann, J. (2005) “Perspectivas humanísticas na relação entre a Percepção Ambiental e a Cartografia. Em Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente. Departamento de Geociências Laboratório de Pesquisas Urbanas e Regionais. Universidade Estadual de Londrina. (Consultado, Mayo, 2019) Disponible em: <https://geografiahumanista.files.wordpress.com/2009/11/jorn.pdf>

Seemann, J.(2010) Cartografia e cultura: abordagens para a geografia cultural. En: Rosendahl, Zeny; Lobato Correa, Roberto. (Org.). *Temas e caminhos da geografia cultural*. Rio de Janeiro: Editora de UERJ. Pág. 115-156.